



Las escuelas comunitarias del CUPS-BUAP, una experiencia que favorece la ciudadanía activa en estudiantes universitarios

Miriam Aurea Marcial Manzola

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0516-7385>

Universidad Autónoma de Barcelona

Karla Villaseñor Palma

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9282-4941>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Autor de correspondencia

Miriam Aurea Marcial Manzola

Plaza Cívica, Bellaterra, Cerdanyola del Vallés, Barcelona. España. CP 08193

Av. Juan de Palafox y Mendoza 219, Centro, Puebla. México. CP 72000

aureamanzola123@gmail.com

Teléfono: +52 2221766822

Aspectos éticos

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los principios éticos fundamentales de respeto, confidencialidad y transparencia.

Conflicto de intereses

Las autoras firmantes declaran la ausencia de cualquier tipo de conflicto de intereses.

Declaración financiación

Ninguna.

Reconocimientos

Al Centro Universitario de Participación Social por su compromiso con los procesos de conscientización de las y los estudiantes de la BUAP y de las comunidades.

Palabras clave

Ciudadanía activa; pedagogía social; estudiantes universitarios; formación; vinculación social.

Resumen

La universidad, como espacio de formación, tiene la capacidad de fomentar modos de vida más sostenibles y formar ciudadanos activos que contribuyan a resolver problemas sociales. En este contexto, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla creó el Centro Universitario de Participación Social (CUPS-BUAP) para contribuir a la mejora de las condiciones de vida de núcleos sociales marginados y promover procesos formativos para los universitarios. Esta investigación tuvo como objetivo conocer el impacto del programa Escuelas Comunitarias (EC) del CUPS-BUAP en la vida personal y profesional de los estudiantes. La metodología fue de corte cualitativo, llevando a cabo entrevistas semiestructuradas. Los resultados mostraron que la participación en el proyecto de las EC aumentó el compromiso social de los estudiantes, desarrollando valores como la solidaridad y la igualdad, y competencias ciudadanas como el diálogo y la participación. La formación de los universitarios como ciudadanos comprometidos y conscientes socialmente estuvo marcada por los siguientes elementos: la relación socioeducativa con los niños, niñas y jóvenes de las EC, la empatía y el reconocimiento de la desigualdad.

Introducción

Vivimos momentos en los que el desarrollo sostenible afronta enormes desafíos (Armando, 2021). La pobreza, el hambre, la falta de acceso a la educación o la desigualdad son algunos de los retos que como humanidad debemos atender urgentemente si pretendemos tener un futuro común (FAO, FIDA, OMS, PMA y Unicef, 2024). Estos retos, se han convertido en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) la cual «pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas» (p. 1) y en el que podamos convivir de manera pacífica y en armonía con la naturaleza. En el marco de la Agenda 2030, «Las universidades, debido a su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad, están llamadas a desempeñar un papel fundamental en el logro de los ODS» (SDSN Australia/Pacific, 2017, p. 2). Las áreas en las que las universidades pueden contribuir de manera estratégica son: aprendizaje y enseñanza; investigación; gobernanza institucional, políticas de gestión y extensión universitaria; y liderazgo social (Leal Filho et al., 2019). Concretamente, en el área de aprendizaje y enseñanza, la SDSN Australia/Pacific (2017) considera que las universidades pueden:

Dotar al estudiantado del conocimiento, las habilidades y la motivación suficiente para comprender y abordar los ODS (de manera general, «Educación para el Desarrollo Sostenible», EDS); proporcionar experiencia académica o profesional en profundidad para implementar soluciones a los ODS; proporcionar una educación asequible e inclusiva para todos; fomentar el desarrollo de las capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo; y empoderando y movilizándolo a la juventud. (p. 4)

Esta perspectiva guarda una estrecha relación con lo que se conoce como educación para la ciudadanía. Para autores como Adela Cortina (2009), «ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sintientes)

necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal» (p. 185). El primer paso para cultivar dichas facultades es que las personas se sientan parte de la comunidad, que se sepan y se sientan ciudadanos, lo que se denomina *identidad con la comunidad* (Álvarez Enríquez, 2018). El sentido de pertenencia puede impulsar a las personas a contribuir activamente en su comunidad. Sin embargo, para que esto sea posible es esencial que posean la capacidad de involucrarse en la creación de una sociedad más equitativa, donde puedan desarrollar sus habilidades y cultivar sus virtudes, es decir, hablamos de *socialidad* (Cortina, 2017). El siguiente nivel es la *participación*, la cual sitúa a las personas en un espacio donde se combinan la creación y la tradición, la soberanía y la interdependencia, la acción y la conexión, así como los derechos y las responsabilidades (Putnam, 2020).

En definitiva, una ciudadanía activa pretende «lograr que las comunidades y las personas concretas que las componen abandonen posiciones o posturas de aceptación acrítica o de resignación respecto a su situación vital, individual y comunitaria» (Úcar, 2016, p. 5).

Formar seres humanos críticos, creativos y comprometidos con la solución de los principales problemas de su región y que contribuyan a la construcción de sociedades más justas y equilibradas, es uno de los propósitos del Modelo Universitario Minerva (MUM) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En el MUM, la función social de la universidad se compone de tres ejes: 1) Fomento de la educación superior y de la universidad pública como espacio para el desarrollo social; 2) Formación de una nueva ciudadanía; y, 3) Contribución a un desarrollo humano, social, equitativo, equilibrado, endógeno y sostenible (BUAP, 2007). Una de las estrategias que lleva a cabo la universidad para materializar esta función es el Centro Universitario de Participación Social (CUPS), un espacio desde el cual se desarrollan proyectos sociales con un doble propósito: (1) mejorar la calidad de vida de núcleos sociales marginados del estado de Puebla y, (2) promover procesos formativos dentro del ámbito social para los jóvenes universitarios. Uno de los proyectos desarrollados por el CUPS son las Escuelas Comunitarias.

Las Escuelas Comunitarias del CUPS nacieron en 2007 con el propósito de atender a niñas, niños y adolescentes (NNA) que se encuentran fuera del sistema educativo, es decir, que no están escolarizados. El objetivo del proyecto es:

Potenciar y fortalecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes no escolarizados de colonias marginadas del municipio de Puebla a través de un programa educativo que impacte en su calidad de vida, es decir, que les permita vivir con dignidad, participar plenamente en el desarrollo social y continuar aprendiendo. (CUPS, 2015)

Las NNA son atendidas por los *educadores sociales*,¹ nombre que reciben las y los estudiantes de la universidad que realizan su servicio social o sus prácticas profesionales en el proyecto, muchos de los cuales permanecen como voluntarios

El mundo actual está fuertemente ligado a los intereses del mercado, creando un ambiente social, político y educativo que poco responde al mejoramiento y enriquecimiento del ser humano (Ball, 2012). Es necesario, por lo tanto, repensar en el aporte que la educación y, específicamente, la Educación Superior, tiene a la cohesión social, en un mundo que privilegia la homogeneización y tiende a poner mayor atención a lo que es redituable (Zajda y Rust, 2016). Por lo anterior, es de suma importancia dar cuenta de los programas con los que cuenta la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla para forjar una nueva ciudadanía, consciente de los problemas locales y globales que existen actualmente para incidir en su resolución y, a su vez, desarrollar en ellos las capacidades de convivencia, solidaridad, igualdad, por mencionar algunos, fundamentales para el bienestar común.

Esta investigación se enfocó en el programa de Escuelas Comunitarias, del Centro Universitario de Participación Social (CUPS), que busca desarrollar una educación de calidad para los sectores desfavorecidos de la sociedad. Las y los estudiantes que realizan su servicio social (SS) o sus prácticas profesionales (PP) en las escuelas, desarrollan un sentido de responsabilidad social y conciencia crítica, pues estos educadores no únicamente

imparten diariamente clases, sino que su relación y vínculo con los niños y niñas de la Escuela Comunitaria va más allá, la relación educador/niño o niña se ve fortalecida por la convivencia diaria, que además trasciende el aula. En diversos casos, los educadores conviven más estrechamente con las familias, o tienen un mayor conocimiento de los sentimientos, emociones e intereses de los niños y niñas.

Algunos educadores crean una estrecha relación con la comunidad, conocen los problemas que tiene la colonia, las dificultades que atraviesan las familias de los niños y niñas o vecinos, y los problemas personales que los mismos chicos tienen, todo esto provoca en los educadores un interés y una relación más profunda con la Escuela Comunitaria en general cambiando, en su mayoría, la perspectiva que tienen de ellos mismos como educadores y del entorno, generando un aprendizaje significativo, profundo y concienciador.

A través de programas con el de las Escuelas Comunitarias, la universidad cumple con los ODS, pues son las universidades las que «atraen y nutren el talento y la creatividad y son actores clave en los sistemas de innovación regional y nacional. Estas funciones son fundamentales para ayudar a la comunidad global a comprender los desafíos, oportunidades e interacciones entre los ODS» (SDNS, 2017, p. 17), además de formar a nuevos ciudadanos que puedan resolver, a través de su quehacer laboral, los problemas que se tienen mundialmente en pro de un mundo más justo, libre y sostenible.

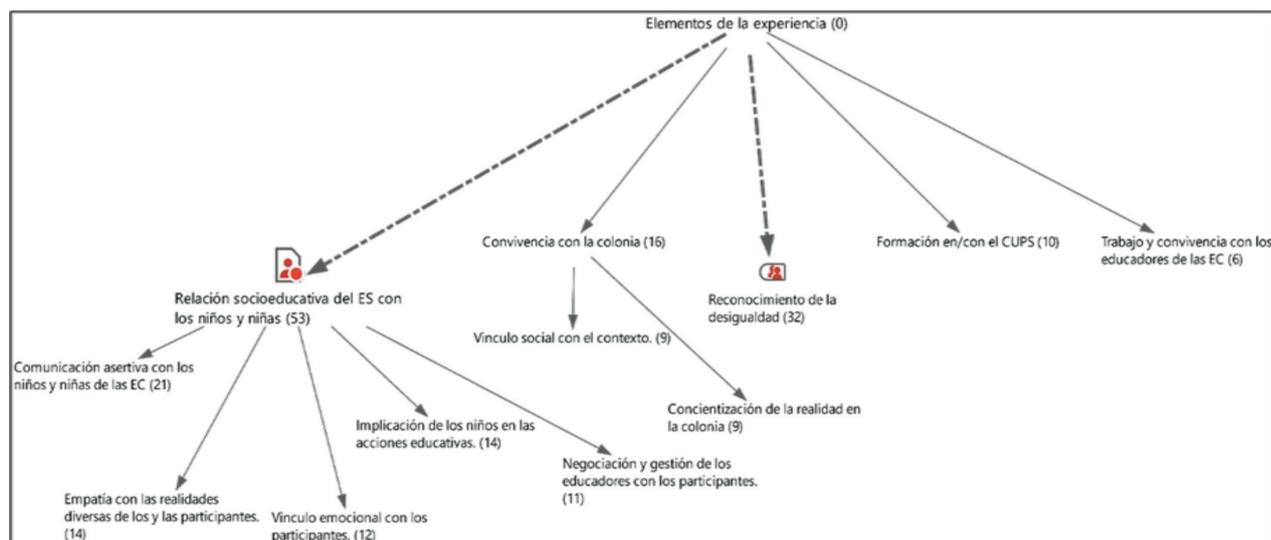
1. Objetivo

El objetivo de esta investigación fue describir cómo el CUPS-BUAP contribuye a la construcción de una ciudadanía activa a través de la participación de los estudiantes en las Escuelas Comunitarias.

Identificar aquellos elementos de la experiencia de estos estudiantes de la BUAP en las Escuelas Comunitarias que generaron el desarrollo de la conciencia social y el compromiso social.

1 Por economía de lenguaje se va a hacer referencia sólo a los *educadores*.

Figura 1. Elementos de la experiencia



Fuente: Elaboración propia.

Conocer cuáles son los impactos en la vida personal, académica y profesional de quienes realizaron servicio social o práctica profesional en las Escuelas Comunitarias del CUPS.

2. Metodología

La investigación fue cualitativa, un diseño de investigación que permite examinar la manera en la que los sujetos perciben o experimentan una experiencia. En este caso nos enfocamos en la experiencia de estudiantes de licenciatura que participaron en las Escuelas Comunitarias (EC) del CUPS como educadores y en cómo esa experiencia tuvo impactos en su vida personal y profesional.

Para recoger los datos utilizamos dos técnicas: la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

En el marco de esta investigación la observación no participante se llevó a cabo durante la primera semana de capacitación de los educadores sociales en el CUPS, cuando estos aún no conocían los espacios en los que iban a trabajar, lo cual nos permitió tomar en cuenta las perspectivas y posturas que tenían en torno a la educación de niños y niñas sin escolaridad y el contexto

comunitario en el que se encontraban las escuelas para compararlas posteriormente, tras haber sido educadores en las EC, y analizar qué elementos fomentaron la conciencia crítica y una ciudadanía activa.

La técnica de la observación no participante consistió en identificar los elementos a observar en las capacitaciones y documentar la respuesta de los educadores sociales (ES) respecto a diferentes temas. Para ello se utilizaron las siguientes categorías: Relación socioeducativa de los educadores sociales con los NN, convivencia con la colonia, formación en el CUPS, reconocimiento de la desigualdad, trabajo y convivencia con los educadores de las EC, actitudes personales y acercamientos previos a la experiencia.

La técnica de la entrevista semiestructurada se utilizó en dos momentos clave, al inicio de la experiencia, es decir, durante el proceso de capacitación en el CUPS y al término de esta, seis meses después. Las entrevistas se realizaron de manera privada, y cada sesión duró aproximadamente 60 minutos. Las cuales se grabaron con el consentimiento informado de los participantes. El primer bloque de entrevistas se llevó a cabo con el fin de obtener una comprensión de las percepciones iniciales de los educadores, quienes no tenían experiencia previa en la enseñanza en las EC e identificar el perfil de estudiantes que se capacitaban, tomando en cuenta su edad y el programa educativo al que pertenecían. Este primer contacto fue esencial para conocer sus expectativas y actitudes en ese contexto.

La segunda ronda de entrevistas, seis meses después, permitió analizar los cambios en las perspectivas, pensamientos y emociones de los educadores, como resultado de su interacción y convivencia con las NNA de las escuelas comunitarias, lo que sirvió para identificar los elementos que fomentaron una conciencia crítica y una ciudadanía activa, los cuales fueron principalmente: comunicación asertiva con las NNA de las EC, empatía con las realidades diversas de las NNA, el vínculo emocional con las NNA, implicación de las NNA en las acciones educativas, y la negociación y gestión de los educadores con los participantes.

Entrevistamos a todos los estudiantes que participaron por primera vez como educadores sociales en las EC durante el periodo otoño 2019. En total fueron 10 personas (8 mujeres y 2 hombres) que realizaron su servicio social o su práctica profesional, los cuales procedían de diferentes licenciaturas y que en su mayoría pertenecían al Área

de Ciencias Sociales y Humanidades, otros pocos fueron del Área de Ingenierías.

En el siguiente cuadro se presentan las características de los Prestadores de Servicio Social o Prácticas Sociales del CUPS, las cuales son: edad, programa educativo, área del conocimiento, modalidad, periodo participación y el nombre de los códigos que tuvieron en el trabajo de análisis de resultados que se realizó mediante MxQdea2018.

El trabajo de campo lo llevamos a cabo de agosto de 2019 a enero de 2020 iniciando con la observación no participante en las instalaciones del CUPS durante las dos semanas de capacitación a las y los estudiantes que iban a realizar su Servicio Social o Prácticas Sociales en las Escuelas Comunitarias del CUPS ubicadas en colonias de la ciudad de Puebla durante el período otoño 2019. Además de aplicar la primera parte de la entrevista semiestructurada a los 10 estudiantes, y con esta información, también comenzamos a identificar las primeras categorías.

Tabla 1. Perfil de los participantes

Código	Edad	Programa educativo	Área del Conocimiento	Modalidad
Educadora 1	22 años	Licenciatura en Filosofía	Ciencias Sociales y Humanidades	Servicio Social
Educadora 2	22 años	Ingeniería en Ciencias de la Computación	Ingenierías y ciencias exactas	Servicio Social
Educador 3	27 años	Licenciatura en Ciencias Políticas	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 4	26 años	Licenciatura en Psicología	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 5	23 años	Licenciatura en Relaciones Internacionales	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 6	20 años	Licenciatura en Física	Ingenierías y ciencias exactas	Voluntariado
Educadora 7	22 años	Licenciatura en Historia	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 8	26 años	Licenciatura en Danza	Ciencias sociales y humanidades	Voluntariado
Educador 9	22 años	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social
Educadora 10	21 años	Licenciatura en Criminología	Ciencias sociales y humanidades	Servicio Social

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Categorías de análisis

Categoría	Definición operacional	Unidades de análisis
Relación socioeducativa del ES con los niños y niñas	Todo el proceso centrado en la relación entre el (la) educador (a) y el sujeto —colectivo o individual— que aprende, se educa y vive.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva con los niños y niñas de las EC. • Vínculo emocional con los participantes. • Empatía con las realidades diversas de los y las participantes. • Negociación y gestión de los educadores con los participantes. • Implicación de los niños en las acciones educativas.
Convivencia con la colonia	Proximidad, a través de la participación social, con las personas de la colonia (padres y madres de familia o vecinos).	<ul style="list-style-type: none"> • Concientización de la realidad en la colonia. • Vínculo social con el contexto.
Formación en/con el CUPS	Proceso mediante el cual la institución forma metodológicamente al educador, además de la propia ideología.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las herramientas metodológicas durante la experiencia.
Reconocimiento de la desigualdad	Frente al anonimato y la indiferencia, el reconocimiento de otras realidades de exclusión y sufrimiento social es la raíz de una sensibilidad social.	<ul style="list-style-type: none"> • Concientización de la situación de los niños y las niñas de la EC.
Trabajo y convivencia con los educadores de las EC	Enriquecimiento mutuo entre las y los educadores que participan en las acciones comunitarias, a través del diálogo y la colaboración participativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva con los educadores de la EC.
Actitudes personales	Características personales que van a definir de manera determinante la forma como los educadores integran y desarrollan su ideología, sus intereses (personales y profesionales), la teoría y la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la educación. • Motivación por apoyar a otros. • Interés por prestar un servicio a la sociedad. • Interés por ampliar la formación profesional. • Interés por los problemas sociales.
Acercamientos previos a la experiencia		<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa de las EC • Impacto e influencia de la alfabetización del CUPS. • Experiencia previa, personal y comunitaria

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, procedimos a la transcripción de las entrevistas y de las observaciones al Word, para luego procesar la información utilizando el programa MxQDA 2018. Este programa nos permitió hacer un análisis minucioso y profundo de las entrevistas mediante la codificación y subcodificación de los datos, los cuales se organizaron en tablas y esquemas. Este proceso nos facilitó el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

3. Resultados

Con el propósito de describir cómo la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a través del Centro Universitario de Participación Social (CUPS), contribuye a la construcción de una ciudadanía activa, con conciencia y compromiso social, a través de la participación de los estudiantes que prestan su Servicio Social (SS) o sus Prácticas Profesionales (PP) en el

programa educativo Escuelas Comunitarias (EC) esta investigación analizó las respuestas que dieron los 10 educadores al inicio de las capacitaciones como al final de la experiencia en las EC para comparar las respuestas según las categorías de análisis.

A continuación, se presentan los resultados organizados según los elementos identificados como cruciales en la formación de los educadores para detonar una consciencia crítica y una participación ciudadana activa.

3.1. Elementos previos a la experiencia

Se identificaron varios factores previos en los estudiantes que aspiraban a ser educadores, los cuales enriquecieron significativamente la relación socioeducativa con los niños, niñas y jóvenes durante los seis meses de trabajo. Entre estos factores se destacan la motivación, el interés por los problemas sociales y la pasión por la educación. Sin embargo, durante la experiencia en las EC la formación de los universitarios estuvo marcada por cuatro elementos principales: la comunicación con los niños de las EC, empatía, negociación y gestión, y reconocimiento de la desigualdad.

3.2. Comunicación con los niños de las EC

La comunicación fue una de las habilidades que desarrollaron los educadores. Conocieron los intereses de los niños, reflexionaron en conjunto y llegaron a acuerdos a través del diálogo, como lo comenta la Educadora 10:

Luego vienen con mucha energía y hacen y deshacen, pero no sé, puedo solucionar las cosas sin necesidad de gritarles. Sin necesidad de regañarlos. Sin embargo, solo hablándoles se pueden hacer mucho con ellos (Educadora 10).

Para esta educadora fue necesario encontrar la manera de generar acuerdos con los niños para una mejor convivencia en la EC.

En el caso de la Educadora 7 la comunicación fue necesaria para vincularse con los niños:

Lo que se aprendió en las capacitaciones fue que también les diésemos un tiempo a los niños para que expresaran cómo venían con sus problemas de la casa, no tenían que venir a nada más que estar estresados estudiando. Así que les daba un tiempo para escucharlos, para que comentaran. Ellos ya sabían que los primeros minutos de la clase eran para escucharnos, para ver qué podíamos hacer, para estar con mejor humor antes de empezar la clase» (Educadora 7).

Como lo menciona esta educadora, el brindar un espacio para que los niños expresaran sus pensamientos y emociones benefició al aprendizaje.

Por otro lado, tenemos el caso de la Educadora 8, quien narra cómo les explicó a las jóvenes situaciones con las cuales podrían reflexionar sobre la violencia:

Les gusta mucho jugar con pistolas, pero es el contexto en el que vienen que todo el día se la pasan viendo novelas, la narco-cultura; y un día llegó este niño medio agresivo y dijo «la voy a asaltar, deme todo lo que tenga», hasta me estaba enterrando la pistola. Yo, en lugar de enojarme, le dije «qué estás haciendo», «dónde ves esto» y me dijo «es que lo vi en la película de Chucky». ¿Yo le pregunté si sabía lo que les pasaba a los niños que van a los reformatorios y todo eso y qué tal si eso le pasara a su familia, le dije «te gustaría que alguien le hiciera eso a tu hermana o a tu mamá?» y le intenté hacer reflexionar y se empezó a calmar. Ya no siguió ese juego (Educadora 8).

Las experiencias anteriores muestran cómo la comunicación fue fundamental para que la relación entre los educadores y los niños fuera positiva. Sirvió para que la relación entre ambos fuera de intercambio, de escucha mutua, de colaboración y cooperación.

3.3. Empatía

La empatía que desarrollaron los educadores les permitió planear y ejecutar sus clases tomando en cuenta las

necesidades de los niños, su situación familiar y social. Tal es el caso del Educador 3 cuando menciona lo siguiente:

Me parece que los primeros meses me sirvieron mucho (las capacitaciones) para generar esa empatía que se requiere para transmitir un conocimiento. No de llegar y aplicar una actividad y que aprendan a través del método que nosotros aprendimos, sino más bien ver cuáles son sus necesidades, entender cómo ellos comprenden el mundo y cómo ellos entienden las cosas y a partir de eso ser una herramienta dentro del conocimiento (Educador 3).

Para este educador, estar al tanto de las necesidades de los niños le sirvió para adecuar sus sesiones, y principalmente empatizar con el contexto de los niños. De manera similar está el caso de la Educadora 6, la cual escuchaba a sus alumnos, comprendiendo el contexto en el que vivían los niños, y así adaptando las sesiones:

Creo que he tratado de estar siempre disponible por si necesitaban algo, comprender cuando no están con el mejor humor para tomar clase, etc. He entendido todas estas cuestiones que surgen en la educación, con ellos, que realmente el contexto y nuestra situación afectan a cómo estamos para tomar clase y para aprender (Educadora 6).

Las citas anteriores dan cuenta cómo la empatía que desarrollaron los educadores de las EC les permitió comprender el sentir, pensamiento y, en algunos casos, los problemas de los niños despertando, como dice García Roca (2013), las fibras más hondas de cada uno y avivar así la necesidad de escuchar las experiencias del otro y darles valor.

3.4. Negociación y gestión

En la relación de los educadores con los niños fue necesaria la negociación para llegar a acuerdos. Porque, en palabras de Úcar «esta es una de las pocas maneras de garantizar la motivación y la implicación de los participantes en las prácticas de educación social (Úcar, 2013, p. 11), como lo menciona la Educadora 2:

He tenido que aprender a negociar con ellos porque a veces me dicen «vamos a jugar, no sé qué», y yo les digo «sí, pero si hacemos tal cosa». Lo que se hizo fue hacer un reglamento, yo les pedí que dijeran las cosas que les gustaban y las cosas que no les gustaban que hiciesen los compañeros (Educadora 2).

La gestión de los intereses y la habilidad de negociar con los participantes permitió que muchos de los educadores pudieran tener una mejor relación con los niños, y esto generó que las actividades fueran exitosas, como lo menciona la Educadora 10:

Luego que, por ejemplo, se están peleando, me ha tocado ser la mediadora y darles opciones de respuesta, de pensar cómo le puedes hacer y cosas así (Educadora 10).

O la experiencia de la Educadora 2, al narrar cómo mediar una situación con uno de los niños:

Hubo un momento en el que ya no supe qué decirle, porque estaba muy enojado, aventando cosas, etc. (un niño de la EC). No sé cómo lo hice, pero lo senté en una silla y estaba frente a él. Ya no supe qué decirle y me quedé callada y me dijo «¿tú por qué no me estás regañando?» y le digo «¿es que tú no quieres que te regañe o sí?», me dijo que no y le pregunté si eso le hacían siempre, me dice «sí, es que siempre me regañan y me pegan» y le dije que eso yo no lo iba a hacer (Educadora 2).

Como se puede ver en las citas anteriores, la negociación, a través del diálogo y la generación de acuerdos, tuvo como resultado un mejor desempeño por parte de los educadores.

3.5. Reconocimiento de la desigualdad

La condición de vulnerabilidad en la que viven los niños de las EC fue uno de los elementos que más impactó a los educadores de las EC. La experiencia les permitió reconocer la desigualdad y las condiciones de vida

que existen en diferentes comunidades, así como lo menciona la Educadora 2:

De las zonas desconocía por completo el ambiente, solo sabía que eran zonas marginales en las que quizá los niños no tenían acceso a muchas cosas como internet, luz... Me las imaginaba marginales en cuestión económica, pero no me imaginaba que estaban tan, tan... marginadas (Educadora 2).

Por otro lado, el conocer la historia de vida de estos niños y el contexto del que provienen, permitió a los educadores visibilizar las realidades adversas que se pueden vivir en el Estado, como refiere la Educadora 2:

Sí, creo que aprendí mucho. No sé cómo explicarlo, pero más que nada vi muchos contrastes. Por ejemplo, había niños cuyos papás estaban súper al pendiente de los niños y había otros que nos decían «es que no puedo porque estoy enfermo». Más que nada, tratas de analizar la situación en la que ellos viven, en la que tú vives y tratas de ayudarlos, de hacer un ambiente más ameno para ellos (Educadora 2).

Las citas anteriores muestran cómo los educadores reflexionaron sobre algunos problemas sociales y la manera de abordarlos. El reconocimiento de la desigualdad se trata del reconocimiento del otro, así como los educadores comenzaron a relacionarse con los niños y reconocer el contexto en el que vivían.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación muestran cómo la universidad, particularmente, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a través del Centro Universitario de Participación Social (CUPS), contribuye a la construcción de una ciudadanía activa, con conciencia y compromiso social, a través de la participación de los estudiantes

que prestan su Servicio Social (SS) o sus Prácticas Profesionales (PP) en el programa educativo Escuelas Comunitarias (EC).

Sin embargo, estas conclusiones también plantean varias cuestiones importantes. Por ejemplo, es necesario evaluar el impacto a largo plazo de las experiencias de los estudiantes para conocer la manera como situaciones como estas influyen en sus futuras decisiones profesionales y su compromiso continuo con la participación social y comunitaria, para que verdaderamente se amplíen las posibilidades de construir una sociedad basada en la justicia social y la lucha contra la desigualdad (Ytarte, R. M., 2017).

Por otro lado, se hace necesario plantear los desafíos a los que se encuentra la BUAP para vincular estudiantes de manera prolongada para medir el impacto que se genera tanto en los individuos como en las comunidades con las que trabajan las Escuelas Comunitarias, así como la colaboración con otras instituciones y organizaciones.

5. Conclusiones

Los resultados de la investigación mostraron que algunos estudiantes, previo a la experiencia como educadores y debido a su andar personal o académico, contaban ya con actitudes personales inclinadas al interés por los problemas sociales, interesados por la educación, o contaban con una motivación por apoyar a otro. Lo anterior fueron motivos suficientes para decidir realizar lo que ellos llamaron un verdadero servicio social, además de ampliar su formación como profesionistas. En estos casos, si bien ya contaban con aquel interés al ser educadores de las Escuelas Comunitarias les permitió consolidar dicha conciencia. Tal como lo contó la Educadora 10:

La escuela me ayudó a abrir ese panorama, pero ya al llegar aquí (EC) como que reforzó lo que había visto a lo largo de esos 6 semestres, y se hizo aún más grande

esa intención de querer hacer algo. Buscar algunas estrategias de solución (Educatora 10).

Para el caso de los educadores que no habían hecho estas reflexiones el pasar por la experiencia fue más relevante, como el caso de la Educatora 2, que estudió Ciencias de la Computación:

Me interesé por transmitir lo que yo sabía, tal vez no es de gran cosa, pero digamos en ese aspecto ayudar o aportar algo [...] Sí, creo que aprendí mucho. No sé cómo explicarlo, pero más que nada vi muchos contrastes. Por ejemplo, había niños cuyos papás estaban súper al pendiente de los niños y había otros que nos decían «es que no puedo porque estoy enfermo». Más que nada, tratas de analizar la situación en la que ellos viven, en la que tú vives y tratas de ayudarlos, de hacer un ambiente más ameno para ellos (Educatora 2).

Este tipo de experiencias despertó en los educadores algo a lo que García Roca denomina la estrategia de los ojos abiertos, lo cual significa que «frente al anonimato y a la indiferencia la estrategia de los ojos abiertos mira detrás y más lejos: los ojos abiertos es el imperativo contra la exclusión y el sufrimiento social» (García Roca, 2008, p. 216), es decir, mirar al otro, sensibilizarse con lo que se ve y, sobre todo, a quien se ve, hablamos, pues, de la conciencia social. Esta conciencia permite que los estudiantes conozcan las historias personales, y muchas veces adversas, de los niños y familias con quienes han trabajado. Personas que viven, o sobreviven, en muchos casos, de la mano de la pobreza, la desigualdad, el hambre y, muchas veces, el rechazo social. Al conocer cada historia, al mirar al otro de frente, los problemas dejan de ser ajenos, comienzan a tener nombre y rostro. Esto permite que los jóvenes comiencen a reflexionar sobre las áreas de oportunidad que tienen para mejorar la situación de los niños y niñas, pero también sobre otros tantos problemas sociales, que se problematizan, como dice Freire y puedan transformar su realidad, hablamos de un compromiso social.

Bibliografía

- Álvarez- Gayou, J. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa*. D.F, México: Paidós
- Álvarez Enríquez, L. (2018). La Ciudadanía en el siglo XXI. Una reflexión a partir de la expansión de la informalidad. *INTER DISCIPLINA*, 7(17), 199. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67773>
- Armando, S. (2021). Alfaro, M., Arias, S., y Gamba, A. (2019). Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible. Madrid: Catarata. 318 pp. *Relaciones Internacionales*, 46, Article 46.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R., y Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Zajda, J., y Rust, V. (Eds.). (2016). *Globalisation and Higher Education Reforms*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28191-9>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Documento de integración*. México: BUAP.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- CUPS-BUAP, (2015). *Modelo socioeducativo y socioformativo de las Escuelas Comunitarias: Aprendiendo para la Vida*. Centro Universitario de Participación Social Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. (2024). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2024: Financiación para acabar con el hambre, la inseguridad alimentaria y la malnutrición en todas sus formas*. FAO. 5
- García, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y Mixta*. Ciudad de México, México: Mcgraw-Hill Interamericana Editores.
- Ytarte, R. M. (2017). La identidad de la educación social como profesión: Compromiso y competencia del trabajo educativo para la ciudadanía. En *VII Congreso Estatal de Educación Social* (pp. 71-80). RES Revista de Educación Social, Número 24. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).
- Putnam, R. D. (2020). *The Upswing: How America Came Together a Century Ago and How We Can Do It Again*. Simon y Schuster.
- Sustainable Development Solutions. (2017). *Cómo empezar con los ODS en las universidades*. Australia: SDSN.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: Editorial UOC.
- SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.